

## **SIMPÓSIO 26**

### **DA PESQUISA SOBRE A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Este simpósio tem como principal objetivo refletir sobre o papel das teorias de aquisição de L2 no ensino do português (língua estrangeira/língua segunda), processo multiforme de saberes linguísticos e não linguísticos, e conseqüentemente nas implicações para a prática pedagógica.

#### **COORDENAÇÃO**

**Maria José Grosso**  
Universidade de Lisboa  
maria.reis@gmail.com

**Luís Gonçalves**  
Princeton University  
lgoncalv@princeton.edu

## ANÁLISE DE ERROS NA ESCRITA RELACIONADOS À APRENDIZAGEM DA CONCORDÂNCIA DE GÊNERO POR FALANTES NATIVOS DO INGLÊS, APRENDENTES DE PORTUGUÊS EUROPEU COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Elisabeta MARIOTTO (FLUL)<sup>505</sup>  
Maria do Carmo LOURENÇO-GOMES (CLUL)

**Resumo:** São apresentados dados preliminares de um estudo em andamento que tem como objetivos: (i) descrever padrões não convencionais de concordância de gênero no sintagma nominal (SN) observados em produções escritas de aprendizes de português como língua estrangeira (PLE), tendo o inglês como língua materna; (ii) buscar parâmetros para análise linguística e experimentação psicolinguística que possam contribuir para a criação de estratégias de apoio ao ensino.

**Palavras-chave:** Português como língua estrangeira. Concordância de Gênero. Ensino de língua estrangeira.

### 1. Introdução

O gênero morfossintático no português e em outras línguas neolatinas tem dois valores, masculino e feminino. Os nomes animados, cujos gêneros estão associados ao sexo do ser, costumam ser classificados na categoria "gênero semântico", e os nomes que se referem a entidades não animadas, na categoria "gênero gramatical" (Barber & Carreiras, 2005). Em oposição à tradição da gramática, Villalva (2003) defende que o gênero não é uma categoria flexional no português e que a formação do feminino passa por um processo derivacional ao qual um sufixo é acrescentado à forma masculina. Considerado assim, os substantivos distinguem-se dos adjetivos na medida em que os primeiros têm o gênero como uma propriedade inerente, enquanto os últimos carregam consigo a obrigatoriedade da flexão de gênero para garantir a concordância com o substantivo. Nos substantivos, o masculino é a forma geral, não marcada semanticamente, e o feminino a expressão da forma marcada.

Os nomes são geralmente masculinos quando terminados em *-o* átono e geralmente femininos quando terminados em *-a* átono. Não se incluem nessa generalização os chamados epicenos, os sobrecomuns e os comuns de dois gêneros. Os nomes epicenos referem-se a seres animados [-humano] e possuem apenas um valor de gênero, independente do sexo da entidade a que se referem (*a tartaruga*, *a mosca*). Os nomes sobrecomuns referem-se a seres animados [+humano], possuindo um único gênero gramatical para ambos os sexos (*cônjuge*, *testemunha*). Finalmente, os nomes classificados como comuns de dois gêneros apresentam uma só forma para os dois gêneros, mas desfazem a ambiguidade entre o masculino e o feminino pelo gênero do artigo ou de outro determinante que os acompanha (cf. *o* estudante / *a* estudante, *o* colega / *a* colega).

A determinação do gênero dos nomes em português e em outras línguas é arbitrária, principalmente no que se refere ao gênero gramatical. Isto pode ser verificado quando comparamos os gêneros gramaticais de línguas próximas, como o português e o espanhol, em que um nome como *leite*, por exemplo, é masculino na primeira e feminino na segunda (*la leche*). O mesmo se verifica na comparação com línguas etimologicamente distantes, como o

---

<sup>505</sup>Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. E-mail: betamariotto@hotmail.com

português e o alemão, em que *mesa*, por exemplo, é feminino na primeira e masculino na segunda (*der Tisch*) (Bagno, 2011).

As línguas neolatinas são comumente referidas como línguas de morfologia rica, pois apresentam traços que permitem aos falantes distinguir categorias gramaticais com base apenas em informação morfológica, em contraposição a línguas em que esta distinção não está disponível apenas por traços morfológicos, como o inglês. Pode-se pensar que existem algumas distinções de gênero no inglês, como em pares de palavras como *prince* e *princess*, que apresentam uma versão masculina e outra feminina do nome (Montrul, Foote e Perpignán, 2008). No entanto, apesar de existirem grupos de palavras desse tipo, não se pode afirmar que o inglês seja uma língua com marcação de gênero, primeiro porque esta é uma parte pequena não representativa dos nomes da língua e segundo porque o gênero marcado no nome não se projeta a outras categorias gramaticais associadas a ele, como os determinantes ou os adjetivos. Quando a raiz de um nome é selecionada para dar origem a outras derivações sintáticas, ela emerge com outras categorias resultando em uma extensão de projeção nominal, o que não acontece com o inglês (Hawkins & Francheschina, 2004). Neste caso, é razoável considerar que os falantes de línguas de morfologia pobre apóiam-se menos na morfologia para construir significados do que os falantes de línguas com morfologia mais rica.

A investigação em PLE tem um histórico recente e, em parte por esta razão, muitos profissionais trabalham com poucos dados para fundamentar e auxiliar o seu ensino. O tema deste estudo pode parecer muito evidente, especialmente para aqueles que lidam diretamente com aprendizes de PLE. No entanto, a descrição e a sistematização dos dados são necessários e devem ser acrescidos à prática do ensino e às intuições que por vezes nos guiam, permitindo aos profissionais uma maior segurança para orientar os estudantes em diferentes fases da aprendizagem.

Desse modo, buscou-se descrever padrões de erros de aprendizes de PLE, cuja língua materna é o inglês e indicar algumas relações que podem ser feitas com falantes do espanhol, também aprendizes de PLE, no que diz respeito à maior ou menor semelhança da estrutura morfológica da língua nativa em relação à da língua alvo. Em um estudo-piloto Mariotto & Lourenço-Gomes (2012) compararam a produção escrita, selecionada do mesmo *corpus* (apenas de falantes nativos do inglês britânico), com uma amostra recolhida de produção escrita de falantes nativos do português europeu. Embora as tipologias de erros dos dois grupos tenham sido pouco comparáveis, os erros relacionados à concordância de gênero salientavam-se por sua maior frequência entre os aprendizes de PLE, enquanto a ausência ou o emprego inadequado de acentuação gráfica era comum aos dois grupos.

A concordância tem um papel importante na compreensão da linguagem, especialmente em línguas de morfologia rica como o português, uma vez que a coerência do discurso depende em grande medida das relações que se estabelecem entre os elementos de uma sentença, e entre as sentenças, a partir da marcação de traços como os de gênero, número, pessoa e caso.

Este trabalho foi motivado a partir da observação de erros relacionados à concordância de gênero dos falantes nativos de línguas que não possuem concordância de gênero, como é o caso do inglês, que aprendem tardiamente uma língua de morfologia rica, como as línguas neolatinas. Vale notar que “erro” não tem aqui, evidentemente, uma conotação negativa, servindo apenas como uma forma simplificada de tratar um padrão não convencional de concordância. A dificuldade relacionada à concordância de gênero na língua-alvo se deve, provavelmente, aos parâmetros não ativados automaticamente na língua materna dos aprendizes durante a infância e que, conseqüentemente, não se encontram acessíveis após o período crítico para a aprendizagem da língua estrangeira (Hawkins & Chan, 1997; Hawkins & Francheschina, 2004). Neste caso, admite-se a existência de um período crítico que afeta a

aquisição de algumas propriedades gramaticais, e o uso de determinados traços, que estão ausentes na língua materna (Godinho, 2010).

Segundo Hawkins & Francheschina (2004), crianças falantes de línguas de morfologia rica desenvolvem desde cedo o conceito de que os nomes são classificados em duas classes quanto ao gênero: masculino e feminino. Desta forma, quando os adultos aprendem outras línguas que compartilham estrutura morfológica semelhante, tendem a ser consistentes na correção da concordância de gênero. O mesmo não acontece com crianças falantes de línguas de morfologia pobre que aprendem tardiamente línguas que apresentam concordância de gênero. Neste caso, os falantes adultos tendem a apresentar uma inconsistência persistente no que diz respeito à concordância de gênero, mesmo quando são altamente expostos à LE ou quando atingem níveis mais elevados de proficiência na língua (Montrul, Foote & Perpiñan, 2008). Isto porque, de acordo com Jansen & Muller (2012), as crianças possuem um potencial imenso para adquirir os traços disponíveis nas línguas naturais, como é o caso do gênero, e este potencial não poderá ser acessado na mesma extensão na aprendizagem da L2 após o período crítico.

## 2. Metodologia

Foram extraídos do "*Corpus* de Produções Escritas de Aprendentes de PL2" (PEAPL2) do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA), da Universidade de Coimbra, 26 composições de 19 falantes nativos de inglês, 14 deles ingleses, um canadense e quatro americanos, aprendizes do português europeu como língua estrangeira, com diferentes níveis de proficiência (A1-B2)<sup>506</sup> – Grupo I. Não foram incluídos materiais de informantes que receberam instrução formal inicial em língua diferente de sua língua materna.

Para efeito de comparação entre a aprendizagem de PLE por falantes nativos de inglês, uma língua sem marcação de gênero, e a aprendizagem de PLE por falantes nativos de uma língua com marcação de gênero, foram extraídas 45 composições de 37 falantes nativos de espanhol – grupo E (grupo controle), retiradas do mesmo *corpus*. Neste grupo também não foram considerados os materiais de informantes que receberam instrução formal inicial em língua diferente de sua língua materna. Devido, então, ao número reduzido de textos disponíveis para análise, as produções dos participantes foram agrupadas em dois níveis: A (incluindo os níveis A1 e A2) e B (incluindo os níveis B1 e B2). Foram desconsiderados para análise os materiais de informantes com nível C de proficiência (C1 e C2), dado o seu número reduzido no *corpus*.

Foram analisados 690 SNs das composições do grupo I e 1379 SNs dos textos produzidos pelo grupo E.

Neste trabalho foram consideradas apenas as relações entre modificadores, nomes e adjetivos sem levar em conta, nestes últimos, a sua posição em relação ao núcleo do SN (mas cf. Lucchesi & Macedo, 1997; Godinho, 2010). Foram criadas quatro categorias para a classificação dos erros:

- (i) concordância modificador-nome (*muitos coisas; um rua; um discoteca*)
- (ii) concordância nome-adjetivo (*pessoas simpáticos; vida fantástico; vocabulário específica*)
- (iii) gênero do nome (*o cerimonia; a corteja; o ressaco*)
- (iv) outros erros (alteração da concordância possessivo-nome: *seu cerveja*; quando a mudança do gênero mudava o sentido do que se queria dizer: *muitas turistas para muitos turistas; a vida das estudantes para a vida dos estudantes*)

<sup>506</sup> De acordo com a classificação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECRL (2001). Porto: Asa.

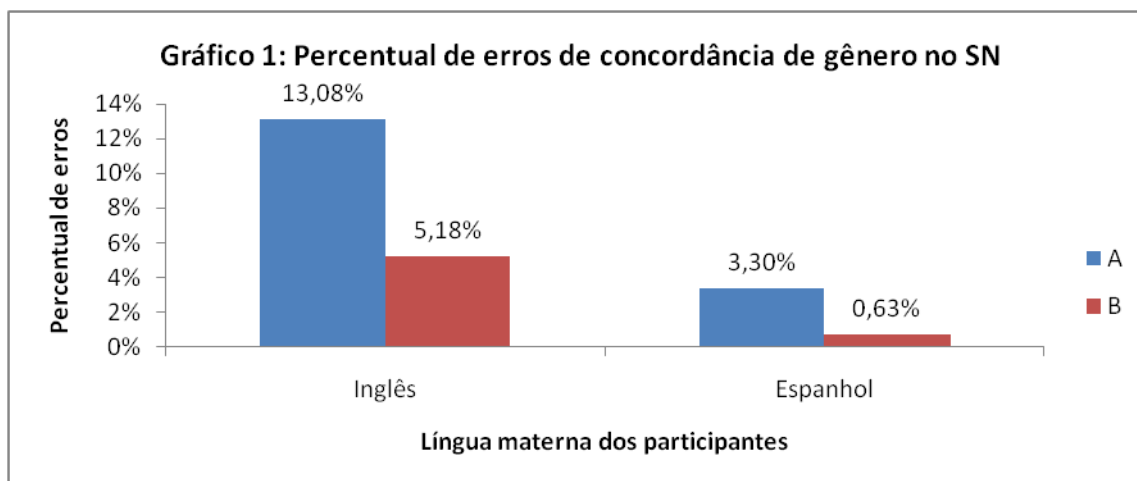
### 3. Resultados e Discussão

Como se pode observar na Tabela I, os aprendizes de PLE cuja língua materna era o espanhol (Grupo E) apresentaram, de modo importante, menos erros com relação à concordância de gênero do que os aprendizes cuja língua materna era o inglês (Grupo I).

Tabela 1 - Frequência de erros de gênero no sintagma nominal nos grupos I e E

	Total de SNs	Total de erros	% erros
Inglês	690	46	6,67%
Espanhol	1379	16	1,16%

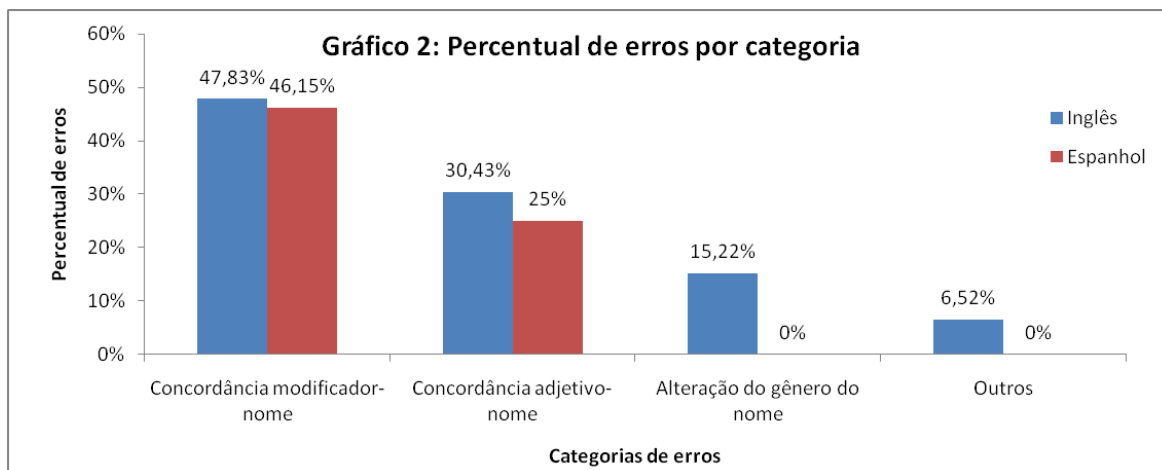
Mesmo em níveis mais elevados de proficiência, estes últimos apresentavam uma inconsistência sistemática na concordância de gênero, como pode ser observado na frequência de erros dos aprendizes de nível B (5,18%) em relação aos aprendizes do grupo E (0,63%), no mesmo nível de proficiência (Gráfico 1).



A análise de erros indica que os aprendizes priorizam uma marcação *default* da forma masculina, tal como observado por Isabelli-Garcia (2010) e Alarcón (2012).

Ao que parece, como notam Montrul, Foote e Perpiñan, (2008) os falantes adultos do grupo I tendem a apresentar uma inconsistência persistente no que diz respeito à concordância de gênero. É verdade que o índice de erros tende a diminuir conforme a exposição à língua e a proficiência dos falantes na LE aumentam. Entretanto, observa-se que resta sempre alguma inconsistência, que não se observa nos falantes de línguas com as mesmas características morfológicas quanto à marcação de gênero do português, como o espanhol.

Como mostra o Gráfico 2, a maior frequência de erros foi observada na categoria de concordância entre o modificador e o nome, em ambos os grupos (47,83% no grupo I e 46,15% no grupo E), seguida pela categoria de concordância entre o nome e o adjetivo (30,43% no grupo I e 25% no grupo E). O núcleo do SN foi o constituinte em que a marcação de gênero aparecia com mais frequência. Alterações do gênero do nome foram observadas em 15,22% do total de erros dos aprendizes do grupo I. Nenhuma ocorrência deste tipo de erro foi observada no grupo E. Na categoria "outros erros" uma frequência reduzida de erros foi observada no grupo I (6,25%), e nenhuma no grupo E.



Estes dados fornecem indicações quanto a diferenças entre a internalização do gênero gramatical na aprendizagem do PLE por falantes nativos de línguas que possuem marcação morfológica de gênero e de línguas que não possuem marcação de gênero, como era previsível.

Alguns dos erros cometidos pelos falantes de espanhol refletem a inconsistência da representação do gênero nas línguas. Dos 16 erros encontrados neste grupo, quatro representavam nomes que em português possuem um gênero gramatical e em espanhol outro, como *emleite*, masculino em português e feminino em espanhol (*la leche*), ocorrendo como *leite fresquinha*.

De modo geral, os resultados apresentados aqui refletem a afirmação de Hawkins e Francheschina (2004, p. 175) de que adultos que aprendem uma língua com estrutura morfológica semelhante a de sua língua materna tendem a ser mais consistentes na aplicação da concordância de gênero na língua que está sendo aprendida do que adultos aprendendo uma língua com estrutura morfológica muito distinta da sua língua materna.

Em conjunto, as análises permitirão estabelecer as primeiras diretrizes para investigação psicolinguística a ser desenvolvida em uma terceira etapa do estudo.

#### 4. Considerações finais

Os dados apresentados neste trabalho são parte de um estudo em andamento<sup>507</sup>. Nesta primeira fase o objetivo foi descrever padrões de erros relacionados à concordância de gênero de falantes nativos de inglês, aprendizes de PLE. Para efeito de comparação, foram também analisadas composições de um grupo de falantes nativos de espanhol. Devido principalmente à facilidade de análise, a amostra foi selecionada de um *corpus* de produção escrita. No entanto, é possível que este tipo de amostra não revele suficientemente as dificuldades dos devido ao fato de as produções escritas serem mais controladas do que as produções orais. No primeiro caso, os aprendizes podem evitar palavras das quais tenham dúvidas e têm mais tempo para pensar e rever as composições depois de terminadas, o que não é possível no contexto oral. Além disso, aprendizes tardios geralmente aprendem uma LE em contexto de sala de aula e, apesar de haver ali uma prática oral, a maior parte do *input* é escrito e a instrução formal enfatiza o conhecimento sobre competências metalinguísticas. Assim, salienta-se que o objetivo do presente estudo não era fazer uma descrição exaustiva dos padrões de erros relacionados à concordância de gênero, mas obter dados para prosseguir com

<sup>507</sup> Tese de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em andamento.

uma investigação acerca do processamento da concordância de gênero por falantes de inglês como LM.

### Referências Bibliográficas

ALARCÓN, Irma. (2012). The processing of gender agreement in L1 and L2 Spanish: evidence from reaction time data. In: *Hispania*, 92, PP. 814-828.

BAGNO, Marcos. (2011). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. Parábola Editorial: São Paulo.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Caminho, 2001.

GODINHO, Ana. Paula. (2010) A aquisição da concordância de número e a sua relação com a aquisição da concordância de gênero: um estudo realizado com aprendentes chineses de português L2. In: Marçalo, M. J.; Lima-Hernandes, M. C.; Esteves, E. et al. (Org.) *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora 97897299292: Universidade de Évora, pp. 28-55. Disponível em: [www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg24/02.pdf](http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg24/02.pdf)

HAWKINS, Roger & CHAN, Cecilia Yuet-hung. (1997) The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'failed functional features hypothesis.' *Second Language Research*, 13, pp. 187-226.

HAWKINS, Roger & FRANCESCHINA, Florencia. (2004) Explaining the acquisition of and non-acquisition of determiner-noun gender concord in French and Spanish. In: Prévost, P. & Paradis, J. (Eds.). *The acquisition of French in different contexts. Focus on function categories*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 175-205.

ISABELLI-GARCIA, Christina. (2010). Acquisition of Spanish gender agreement in Two learning contexts: study abroad and at home. In: *Foreign languages annals*, 43, pp. 289-302.

EICHLER, Nadine, JANSEN, Veronika & MULLER, Natascha. (2012). Gender acquisition in bilingual children: French-German, Italian-German, Spanish-German, Italian-French. In: *International Journal of Bilingualism*, pp. 1-23.

LUCCHESI, Dante & MACEDO, Alzira. (1997). A variação na concordância de gênero no português de contato do Alto Xingu. In: *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, PP. 20-37.

MARIOTTO, Elisabeta & LOURENÇO-GOMES-Gomes, Maria do Carmo (2012). É com os erros que se aprende? Um estudo exploratório sobre erros na escrita de falantes nativos do inglês, aprendentes do português como língua estrangeira. In: *XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve. Faro, 25-27 de Outubro.

MONTRUL, Silvina, FOOTE, Rebecca & PERPIÑÁN, Silvia. (2008). Gender Agreement in Adult Second Language Learners and Spanish Heritage Speakers: The Effects of Age and Context of Acquisition. *Language Learning*. 58:3, pp. 503-553.

VILLALVA, Alina (2003) Estrutura morfológica básica. In: Mateus, Maria Helena Mira et al. *Gramática da lingua portuguesa*. 7a. ed. Lisboa: Caminho.



## AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO DE IMERSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: ESTUDO DE CASO

Irenilza Oliveira e OLIVEIRA (UNEB-Campus XIV)<sup>508</sup>

**Resumo:** Este trabalho objetiva refletir sobre como a experiência intercultural influenciou no desenvolvimento da competência comunicativa de um indivíduo adulto quando da aquisição/aprendizagem do português brasileiro como língua estrangeira. Com base em dados já analisados em Oliveira (1999) quanto aos aspectos sintáticos, foi possível concluir que o fator aculturação foi de grande relevância para a aquisição tão rápida e eficaz. Tal constatação constitui mais uma evidência da necessidade de um ensino de língua estrangeira dirigido pela exposição do aprendiz aos aspectos culturais da língua-alvo.

**Palavras-chave:** Aquisição/aprendizagem. Língua portuguesa. Aculturação

### 1 Introdução

Este trabalho apresenta o resultado alcançado por um adulto estrangeiro quando da aquisição/aprendizagem do português brasileiro (PB) como segunda (L2), discutidos em Oliveira (1999). O sujeito sobre o qual se baseou este estudo (Kate) é do sexo feminino, de origem belga, tem como língua materna (L1) o holandês e, quando se iniciou a coleta dos dados, tinha dezoito anos de idade. Além da sua L1, Kate aprendeu o alemão, como segunda língua (L2) e o inglês via instrução formal. No entanto, o PB foi por ela adquirido informalmente, por imersão, em contexto natural. Kate hospedou-se com uma família que reside num bairro de classe média alta de Salvador e, durante o período, frequentou uma escola privada de Ensino Médio. Durante as entrevistas, foi possível perceber o ótimo relacionamento entre Kate e seus pais e irmãos brasileiros e a ativa vida social da qual desfrutava. A amostra se constituiu de cinco gravações da fala de Kate realizadas a cada duas semanas, por meio de conversação livre ou semidirigida. Oliveira (1999) analisou os dados de Kate com o objetivo de observar o(s) mecanismo(s) utilizado(s) pelo adulto quando da aquisição/aprendizagem de uma L2. Pretendia-se verificar se seria o Language Acquisition Device (LAD) chomskyano ou o Problem-solving Cognitive System (PSC) proposto por Felix (1987) que entraria em operação ou, uma terceira alternativa, se existiria uma co-ocorrência desses dois sistemas. Neste trabalho, esses dados são revisitados com o objetivo de se discutir como a aculturação, fator de natureza social, preponderou nesse processo de aquisição e expor o que a experiência vivida por esse sujeito revela para a prática de ensino de língua estrangeira.

### 2 A Teoria de Princípios e Parâmetros e a aquisição de primeira e segunda línguas

Trabalhos desenvolvidos sobre aquisição de primeira língua (Radford (1990), Haegeman (1994), entre outros) em muito têm se baseado na Teoria de Princípios e Parâmetros proposta por Chomsky (1981). Esta teoria, que objetiva explicar o que torna as línguas diferentes entre si e descrever um objeto cognitivo – o conhecimento da linguagem –

---

<sup>508</sup> Irenilza Oliveira e Oliveira, Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV – Conceição do Coité-BA, Brasil, participa do projeto Estudos da Linguagem, Memória e Desenvolvimento Sustentável (UNEB). E-mail: ioliveira@uneb.br

comum a todos os falantes e a aquisição deste conhecimento, irá postular a existência de princípios linguísticos universais (Gramática Universal – GU) que, somados aos parâmetros fixados pela experiência, resultarão na aquisição de uma determinada língua.

Há também uma proposta formulada por Felix (1987), segundo a qual, existe um sistema cognitivo para a aquisição da linguagem, o Language Specific Cognitive System (LSC), que equivaleria ao LAD chomskyano, uma vez que esse sistema, inato e específico ao ser humano, seria responsável pela aquisição da língua materna. Mas, de acordo com Felix, após a puberdade, os indivíduos estariam fazendo uso de um outro tipo de sistema cognitivo; este sistema, o Problem-solving Cognitive System (PSC) seria, agora, para resolução de problemas, dada a capacidade do adulto de lidar com problemas abstratos. Assim, a partir da puberdade, dois sistemas estariam operando durante a aquisição de L2, o que resultaria no enfraquecimento da habilidade do indivíduo adulto em adquirir uma língua.

Outros estudiosos da aquisição da linguagem têm se voltado para o problema que gira em torno da relação entre os pressupostos da Teoria de Princípios e Parâmetros e a explicação do processo de aquisição de segunda língua.

Para Phinney (1987), a GU desempenha um papel importante na aquisição de uma segunda língua, uma vez que, segundo a autora, o indivíduo parte para a aquisição de L2 com o valor dos parâmetros em seu estado não marcado (*default*), tornando-se menos custoso para o indivíduo partir de uma versão marcada de um parâmetro para uma versão não marcada do que o processo inverso.

Cyrino (1994), estudando a aquisição do inglês por falantes nativos do PB a partir da ocorrência ou não ocorrência do objeto nulo na interlíngua desses sujeitos, afirma existir acesso à GU por adultos quando da aquisição de L2, já que na sua pesquisa pôde ser atestado que “o adulto tem intuições sobre o que é possível ou não na L2, isto é, tem intuições sobre a gramaticalidade de sentenças em uma língua que não é sua língua nativa”. (1994: 3)

Schwartz & Sprouse (1996) defendem a hipótese da “Transferência Plena/ Acesso Pleno” (*Full Transfer/ Full Access* - (FT/FA)) que postula que no estágio inicial de aquisição de uma L2, o sujeito faz completa transferência das estruturas da L1, excetuando as raízes fonéticas dos itens lexicais e morfológicos (Transferência Plena) e que, como é percebido, a partir dos dados do *input*, que as estruturas da L2 não podem ser geradas sob a gramática da L1, há numa fase posterior uma reestruturação da gramática em direção da L2 que é constrangida pela GU (Acesso Pleno).

### 3 Dados sintáticos

Uma vez que o primeiro objetivo deste trabalho foi analisar, com base em dados sintáticos, o processo de aquisição/aprendizagem do PB como língua estrangeira vivenciado por Kate, considerou-se o movimento sintático do verbo do PB como o fenômeno a partir do qual se observaria se a sintaxe utilizada por este sujeito estaria sendo regulada pelo PB e, nos casos de estruturas não compatíveis pela sintaxe do PB, se elas estariam sendo dirigidas pela GU por sua L1. Os dados sintáticos foram analisados sob a luz da Teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981).

O PB, partindo da proposta formulada por Galves (1994), não teria um IP dividido em duas projeções máximas, mas seria apenas uma projeção com natureza dupla [T, Agr].

(1)

a. João plantou uma árvore.

b. [<sub>IP</sub>João<sub>j</sub>][I plantou <sub>i</sub>] [<sub>VP</sub> <sub>t<sub>j</sub></sub> <sub>t<sub>i</sub></sub> uma árvore]]

Um constituinte cuja posição na sentença pode indicar o movimento do verbo de V para T no PB e o advérbio. Kato e Nascimento (1996), estudando o comportamento dos advérbios aspectuais no PB, partem da hipótese de que a variação da ordem de palavras de sentenças que envolvem esses constituintes se dá, não só a partir do movimento (ou não movimento) do verbo de VP para IP, como também do movimento desses advérbios e quantificadores para a esquerda com adjunção a predicados que estão numa posição mais alta na sentença. Eles mostram que no PB esses advérbios podem aparecer em, praticamente, todas as fronteiras da sentença, i.e., antes do tópico, entre este e o sujeito, entre o sujeito e o verbo, entre o verbo e o seu complemento, entre os complementos do verbo e no final da sentença (2).

(2)

- a. Eles bebem cerveja *sempre* no bar.
- b. Eles querem *sempre* por mais que a gente dê eles querem *sempre* a mesma coisa.
- c. Estou *sempre* falando tudo depressa porque não dá tempo.<sup>509</sup>
- d. *Sempre* os homens bebem cerveja no bar.
- e. Os homens *sempre* bebem cerveja no bar.
- f. ... *sempre* os filhos de Maria eles brincam no meio da rua.
- g. ... os filhos de Maria *sempre* eles brincam no meio da rua.

Observa-se a mesma facilidade de distribuição com o advérbio de inclusão *também* (3)<sup>510</sup>

(3)

- a. *Também* nós ouvimos. ( Nós *também* ouvimos./ Nós ouvimos *também*.)
- b. Certo, eu *também* concordo.
- c. ... fala-se *também* em níveis de consecução de objetivos.
- d. Fruta é outra coisa que eu como muito *também*, sabe.<sup>511</sup>

e com advérbios modalizadores como *talvez* (4).

(4)

- a. ... ou *talvez* os estudantes de medicina tenham aulas os primeiros anos.
- b. ... ou os estudantes de medicina *talvez* tenham aulas os primeiros anos.
- c. ... ou os estudantes de medicina *talvez* eles tenham aulas os primeiros anos.
- d. ... ou *talvez* os estudantes de medicina eles tenham aulas os primeiros anos.<sup>512</sup>

Embora Castilho e Castilho (1992) salientem que o advérbio *talvez* em posição preverbal “favorece a ocorrência de subjuntivo” (ver (3) acima), está ainda previsto o aparecimento desse tipo de advérbio entre o verbo e seu complemento ou um adjunto (5).

(5) ...uma mesa bem posta (...) é uma exigência que se faz *talvez* por deformação<sup>513</sup>.

<sup>509</sup> Sentenças (2-b,c) são dados do Projeto NURC.

<sup>510</sup> Dados discutidos por Possenti (1992).

<sup>511</sup> Dados do Projeto NURC.

<sup>512</sup> Os exemplos em (4) tiveram como base a oração “ou *talvez* os estudantes de medicina eles tenham aula os primeiros anos.” extraída do Projeto NURC.

<sup>513</sup> Extraída do Projeto NURC.

Por outro lado, sabe-se que nas línguas germânicas o verbo se move, obrigatoriamente, do núcleo do VP para o do IP e, depois, para o núcleo do sintagma complementizador (CP) nas orações matrizes<sup>514</sup> e outro constituinte (sujeito, objeto ou um adjunto) é movido para a posição de especificador de CP, resultando na ordem V2, que significa verbo em segunda posição. Enquanto este fenômeno acontece nesses tipos de orações, nas encaixadas não há movimento do verbo para o núcleo de CP, por esta posição já se encontrar preenchida por um complementizador.

Assim, nas sentenças principais, existe um movimento do verbo de núcleo para núcleo, deixando um vestígio em cada posição pela qual tenha passado.

(6)

a. Jan woont in Utrecht.

“João morou em Utrecht.”

b. [<sub>CP</sub>Jan <sub>i</sub>][<sub>C</sub>woont <sub>j</sub>][<sub>IP</sub>t <sub>i</sub>][<sub>VP</sub>t <sub>i</sub>][<sub>PP</sub>in Utrecht][<sub>V</sub>t <sub>j</sub>][<sub>I</sub>t <sub>j</sub>]

A representação da estrutura sintática superficial de (6-a) é (6-b). A partir desta estrutura, verifica-se que o verbo se move para o núcleo de C, na segunda posição da sentença. Em (6-a) é o NP-sujeito que é movido para SpecCP.

Nas orações encaixadas, o que se verifica é o verbo finito ocupando a última posição.

(7) Ik vraag me af [<sub>CP</sub>wie <sub>i</sub>][<sub>C</sub>of dat][<sub>IP</sub>t <sub>i</sub>][<sub>VP</sub>t <sub>i</sub>][<sub>DP</sub>het boek][<sub>V</sub>gelezen][<sub>I</sub>had]

Eu me pergunto quem se o livro lido tem

“Eu me pergunto quem leu o livro”.

Em (7), o complementizador *of dat* ocupa a posição de C, que tem como especificador o QP *wie*. O verbo temático *gelezen* é mantido no núcleo de VP por ser não-finito; e a posição ocupada por *had* é o núcleo de IP<sup>515</sup>, a mesma onde ele é gerado.

Assim, assumiu-se a análise proposta por Haegeman (1991) de que o holandês é língua de núcleo final e que a ordem apresentada nas orações principais é consequência do movimento obrigatório do verbo para I e depois para o C, somado ao alçamento de um XP para a posição de SpecCP<sup>516</sup>.

Observando os dados do sujeito desta pesquisa e refletindo sobre as propostas dos autores acima fiz os seguintes questionamentos:

1. Se se tem por aquisição da linguagem o processo por meio do qual um indivíduo, restringido pelos Princípios da GU, marca ou remarca (se é assumida a hipótese da remarcação) determinados parâmetros, resultando na estruturação internalizada de uma língua natural, é possível afirmar que Kate realmente adquiriu o parâmetro relativo ao movimento do verbo do PB? E quanto ao resultado ser diferente do que é alcançado pelos falantes nativos dessa língua, o que será que motiva essa diferença?
2. Comparando as propostas sobre o desenvolvimento da aquisição de L2 elencadas, qual será a que mais se aproxima da descrição do fenômeno apresentado por Kate?
3. E, finalmente, o indivíduo adulto lida com qual(s) sistema(s) cognitivo(s) durante a aquisição de uma segunda língua?

<sup>514</sup> Exceto línguas como o sueco cujo verbo, presumivelmente, se move para o núcleo de CP, sem antes pousar no núcleo de IP (cf. Vikner (1995)).

<sup>515</sup> Cf. Haegeman (1991).

<sup>516</sup> Ver Zwart (1993) para uma análise contrária a de Haegeman (1991). Para esse autor, as línguas V2 são línguas de núcleo inicial.

### 3.1 Os dados

Em Oliveira (1999), assumiu-se que os advérbios do PB seriam gerados em adjunção ao núcleo verbal, podendo se mover e se adjungir a núcleos de nódulos mais altos na sintaxe, o que justifica a grande mobilidade que este constituinte apresenta nas sentenças dessa língua.

O mesmo comportamento flexível comum aos advérbios modalizadores do PB (ver exemplos em (3)) apresentou o advérbio *talvez* nos dados de Kate. Ele assumiu três das posições discutidas acima, como pode ser conferido em (8).

(8)

- a. ...e *talvez* os homens (eles) não é mau, sabe... (3,24)
- b. Ah... (Eu e minha família) *talvez* nós vamos pra Ilha... (4,09)
- c. Mas eu acho que esse *talvez* (ele) é melhor, né... (4,22)
- d. Mas é um costume diferente *talvez*, né... (3,24)

Observando a distribuição do advérbio de inclusão *também* na fala do sujeito desta pesquisa (cf.10), pôde-se perceber um uso do advérbio *também* muito coerente com o que é feito pelos falantes nativos do PB.

(9)

- a. (Top. nulo)Ela *também* está aqui oito meses... (3,24)
- b. Ele perde *também* o trabalho. (4,09)
- c. Ela tem *também* amigos mais velhos, né... (3,24)
- d. Ela não fala muito *também*. (4,09)

Os exemplos em (8) e (9) acima, parecem evidenciar a marcação do parâmetro em direção ao PB, L2 adquirida por K cuja L1 exige V2. Note-se que, nas construções e (9-a,d), o V está em terceira posição, possibilidade legítima no PB, mas não em holandês. Assim, nos dados de Kate, o advérbio modalizador e o advérbio de inclusão *também*, através de sentenças como estas em (8) e (9), parecem me colocar numa situação bastante confortável para a argumentação a favor da fixação do parâmetro relacionado ao movimento do verbo em direção ao PB, uma vez que os ambientes dos verbos finitos presentes nestas sentenças indicam o seu movimento para o I do PB e não para o I final, nem para o C das línguas V-2.

Em concordância com o que é dito sobre o comportamento dos advérbios aspectuais na sintaxe do PB, pôde ser percebido nas sentenças enunciadas por Kate uma grande mobilidade na colocação desses advérbios.

(10)

- a. ...eu *sempre* quero ajudar todo mundo... (3,24)
- b. *Muitas vezes* (pro) é muito besteira. (3,24)
- c. *Sempre* todo mundo acha que você está dormindo. (5,06)

O exemplo em (10-a) indica a estruturação da sentença conforme o PB uma vez que apresenta uma oração independente com verbo finito em terceira posição. Analisando a sentença em (10-b), o verbo, aparentemente em segunda posição, se encontra, na verdade, após um pronominal nulo que está funcionando como sujeito da oração, o que não é permitido no holandês; já que em (10-c), a oração principal apresenta o advérbio em primeira posição, presumivelmente, topicalizado, e o verbo em terceira posição, enquanto a oração encaixada apresenta o verbo flexionado em posição não final.

Esses dados da fala de Kate parecem indicar que, no que se refere ao movimento do verbo e à distribuição dos advérbios aqui analisados, Kate está estruturando suas orações conforme o PB, projetando um tipo de estrutura sintática que não possui os traços compatíveis aos das línguas V-2, mas aos do PB.

Outra contribuição para a constatação de que Kate realmente marcou o parâmetro relacionado ao movimento do verbo de acordo com o PB vem da distribuição do advérbio de modo. Essa classe de advérbios é tida como sendo gerada unicamente em adjunção ao VP (embora Oliveira tenha assumido que essa classe de advérbio é adjungida a V), podendo indicar o movimento do verbo para a projeção funcional IP ou a sua permanência *in situ*. (cf. Galves (1994) e Figueiredo Silva (1996)).

Se é assim, e uma sentença como “*Carlos bem dançou.*” é considerada agramatical, enquanto “*Carlos dançou bem.*” é aceita como gramatical, torna-se possível atestar que existe movimento do verbo de V para I no PB.<sup>517</sup>

Observando os dados de Kate, encontram-se as seguintes estruturas sintáticas com a presença do advérbio de modo *bem/mal*.

(11)

- a. Ele também fala *muito bem*. (3,24)
- b. Ele falou *muito bem*. (4,09)
- c. Acho que não gravou *muito bom*.<sup>518</sup> (4,22)
- d. Ele fala *muito bem*. (4,22)

Nota-se, a partir de (11) que a mesma rigidez que se observa no uso deste advérbio pelo falante nativo do PB é observada nos dados de Kate, que só o posiciona após o verbo.

Em (11), vê-se que, embora (11-a,b,d) sejam orações bem formadas no PB, elas não serviriam de elemento decisivo para que se ateste que Kate está estruturando seus enunciados conforme o PB, já que essas sentenças são matrizes e também no holandês o advérbio de modo pode ficar em posição pós-verbal nas orações matrizes. Mas, com base na sentença (11-c), conclui-se que não é a gramática do holandês que está subjacente às frases emitidas pelo sujeito desta pesquisa, uma vez que nesta sentença (que é uma oração encaixada introduzida por um complementizador) encontra-se um advérbio de modo em posição posverbal, o que não é possível na L1 de Kate.

Assim, a distribuição do advérbio de modo do tipo *bem/mal* dos enunciados de Kate também têm servido de indício para a constatação da fixação do movimento do verbo em direção ao PB: Kate sempre utiliza este constituinte posposto ao verbo (em orações principais e encaixadas), enquanto no holandês esse tipo de colocação só é admitido nas orações principais.

Todos esses fatos indicam uma completa regularidade por parte de Kate no que diz respeito ao movimento do verbo conforme o PB. Ela não recorreu a nenhum tipo de intercalação de estruturas de sistemas linguísticos diferentes: nem *code switching* (que obedece às restrições da GU), nem muito menos *code mixing* (que desobedece às restrições da GU).

#### 4 Ensino de segunda língua: o que os dados de Kate sugerem?

O fato de Kate ter iniciado o processo de aquisição/aprendizagem do PB após a idade que os teóricos da aquisição estipulam como sendo a “idade crítica”, favorece a hipótese de

<sup>517</sup> Considerou-se apenas o comportamento de advérbios do tipo *bem/mal*.

<sup>518</sup> Embora o sujeito desta pesquisa tenha pronunciado a expressão *muito bom*, com base no seu comportamento sintático, a expressão foi considerada como um adjunto adverbial e não como um adjetivo.

que a idade não é fator preponderante no processo de aquisição de uma L2. Os dados desse sujeito indicam que Kate não se utilizou das estruturas da L1 com as palavras da L2 para se comunicar em português brasileiro, evidenciando que o processo pelo qual Kate passou pode ser descrito como uma real aquisição de L2. Assim, dentre as teorias sobre aquisição de segunda língua consultadas, a proposta de Phinney (1987) é a que mais se aproxima do que foi verificado. A hipótese da aquisição instantânea da estrutura clausal de L2 via valor *default* seria a explicação para este desenvolvimento tão repentino e eficiente. A diferença entre o resultado alcançado neste tipo de aquisição e o obtido quando da aquisição de L1 pode, presumivelmente, ser atribuída à interação da GU com outros módulos como, por exemplo, o sistema cognitivo que lida com resolução de problemas abstratos, inexistente ainda na fase de aquisição de L1.

Desta forma, o que se conclui é que o indivíduo, mesmo após a idade crítica, quando da aquisição de uma L2, aciona tanto o LAD chomskiano quanto o PSC proposto por Felix (1987): o primeiro colocando à disposição a GU, a partir da qual o indivíduo acessa os princípios que regulam as línguas naturais, considerando os parâmetros relativos a esses princípios e marcando-os (ou remarcando-os) conforme a L2; e o segundo tornando possível a aprendizagem de determinados aspectos que pertencem ao leque dos itens lexicais funcionais e substantivos da L2.

No entanto, um fenômeno de natureza social pareceu ser mais relevante nesse processo; esse fator, que pode ser controlado por professores de L2 tanto no contexto escolar quanto nos cursos livres de L2, é a aculturação, em que o indivíduo assimila a língua/cultura dos falantes da L2. Segundo Schumann (1978, apud BARJESTEH; VASEGHI, 2012), o grau da qualidade da aquisição da L2 seria proporcional à proximidade do aprendiz com os falantes da língua-alvo. Esta proximidade seria proporcionada pela identificação com a comunidade da língua-alvo. Entre os fatores envolvidos no fenômeno de aculturação estão: assimilação, obtida quando os aprendizes de L2, em maior ou menor grau, desejam ser assimilados dentro do grupo falante da língua alvo; *enclosure*, que prevê que quanto mais os aprendizes compartilham de instituições sociais como escolas, igrejas, clubes, entre outros, mais favoráveis são as condições para a aquisição de L2; e atitude, que indica que quanto mais positiva for a impressão dos aprendizes em relação ao grupo de falantes da língua-alvo, mais favoráveis serão as condições para a aquisição da L2.

Esses fatores parecem ter sido determinantes no processo de aquisição que Kate vivenciou. Durante as entrevistas, Kate deixou evidente que acompanhava sua família brasileira em compromissos e atividade de lazer e que tinha relações de amizade fora do contexto familiar. Quando foi lhe perguntado sobre as atividades que fazia com sua família brasileira e sobre suas atividades sociais, ela demonstrou participar de uma vida social bem próxima da vida dos jovens brasileiros de sua idade:

(12)

- a. “*Ah... talvez nós vamos pra Ilha...*” (4,09)
- b. “*...às vezes eu saio com amigos.*” (3,24)

Ademais, como foi mencionado na seção de apresentação, Kate frequentou uma escola privada de Ensino Médio no Brasil. Durante esse período, Kate viveu experiências interculturais bastante favoráveis a um processo de aculturação. Na escola brasileira em que estudou, embora alguns de seus colegas falassem inglês (língua que ela já havia adquirido), Kate era sempre levada a usar o PB nas suas interações:

(13) " ... lá ninguém fala ... falava inglês ( ... ) tinha que falar pra todo mundo ... todos os colegas ... todas as colegas: 'boa noite galera, vamos comer água?' de manhã, da tarde, da noite ... "

Assim, nota-se que, certamente motivada pelo bom acolhimento que lhe foi reservado, a disposição de Kate em adotar a língua e o estilo de vida dos falantes da língua-alvo foi bastante relevante para que Kate adquirisse competência em se comunicar em PB de forma tão eficiente e rápida.

Tal fato reforça a importância de que o ensino de uma L2 se dê de forma que a cultura direcione o ensino/ aprendizagem da língua-alvo. Conforme Mendes (2004):

... a questão maior que envolve a experiência de aprendizagem de uma nova língua-cultura não é a definição dos conteúdos simplesmente, mas, sobretudo como as experiências de ensinar e aprender vão se organizar a partir daí. (MENDES, 2004, p.308-309)

Nessa perspectiva, no contexto de imersão, fatores sociais seriam mais fortes na aquisição de L2 do que a instrução formal. Assim, cabe aos professores de L2 maior empenho para um ensino de L2 que priorize o ensino de língua e de cultura de forma associada. Dos cursos de formação, espera-se um programa que oriente seus professores na promoção de atividades que propiciem o fortalecimento dos fatores sociais que levam à aculturação na sua sala de aula.

### Referências Bibliográficas

CASTILHO, Ataliba. & CASTILHO, Célia M. M. de. "Advérbios Modalizadores". In: Rodolfo Ilari (org.) *Gramática do Português Falado*. Vol.II. Campinas, Editora da UNICAMP, 1992.

CHOMSKY, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris, 1981.

CYRINO, S. (1994) *Aquisição de Língua Estrangeira e Gramática Universal - gramática núcleo vs. periférica e o problema da integralização na aquisição*. Universidade Estadual de Londrina, 1994. (mimeo).

BARJESTEH, Hamed; VASEGHI, Reza. "Acculturation Model for L2 Acquisition: Review and Evaluation". In: *Advances in Asian Social Science (AASS)*, Vol. 2, No. 4, pp. 579-584, 2012

FIGUEIREDO SILVA, M. C. *A posição sujeito no português brasileiro: frases finitas e infinitivas*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1996.

FELIX, S. *Cognition and Language Growth*. Dordrecht, Foris Publications, 1987.

GALVES, C. (1994) "V-Movement: Levels of Representation and the Structure of S". In: Jorge Campos & Carlos Miotto (eds.) *Letras de Hoje*. Vol.29. Porto Alegre, PUCRS, 1994.

HAEGEMAN, L. *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford, Blackwell, 1991.

\_\_\_\_\_. *Root infinitives, Tense and truncated structures*, 1994. (mimeo)



KATO, Mary A. “A Ergatividade dos Adjetivos”. ms. Trabalho apresentado no Encontro da ANPOLL, Recife, 1990.

KATO & NASCIMENTO, Milton do. “Preenchedores aspectuais e o fenômeno da flutuação dos quantificadores”. In: Ataliba Castilho & Margarida Basílio (orgs.) *Gramática do Português Falado*. Vol. IV. Campinas, Editora da UNICAMP, 1996.

MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP, 2004.

OLIVEIRA, Irenilza Oliveira e. Aquisição do português brasileiro como língua estrangeira: o movimento do verbo. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 1999.

PHINNEY, Marianne. (1987) “The Pro-drop Parameter in Second Language Acquisition”. In: Thomas Roeper & Edwin Williams (eds.) *Parameter Setting*. Dordrecht, D. Reidel Publishing Company, 1987.

RADFORD, A. (1990) *Syntactic theory and the Acquisition of English syntax: the nature of early child grammars of English*. Oxford, B. Blackwell, 1990.

SCHUMANN, J. H. The relationship of pidginization, creolization, and Decreolization to second language acquisition. *Language learning*, 28, 367-379, 1978.

SCHWARTZ, B. & SPROUSE, R. A. L2 cognitive states and the Full Transfer/ Full Access Model. In: Bonnie Schwartz & Lynn Eubank (eds.) *Second Language Research*. Vol.12, no.1, 1996.

VIKNER, S. (1995) *Verb Movement and Expletive Subjects in the German Languages*. Oxford, Oxford University Press.

## A TEORIA DE PRINCÍPIOS E PARÂMETROS NA INVESTIGAÇÃO SOBRE A AQUISIÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EUROPEU LÍNGUA NÃO-MATERNA

Maria Francisca XAVIER (CLUNL<sup>519</sup>)  
Ana MADEIRA (CLUNL<sup>520</sup>)

**Resumo:** Investigação generativa desenvolvida recentemente sobre aquisição do português europeu língua estrangeira (segunda ou terceira) revela que determinadas propriedades linguísticas são facilmente adquiridas, independentemente da língua materna dos falantes, enquanto outras propriedades se manifestam mais fáceis de adquirir por falantes de algumas línguas do que de outras. Têm sido identificadas propriedades lexicais e gramaticais próprias da competência linguística que são distintas de propriedades da competência pragmática dos aprendentes de português L2. Os resultados já obtidos indicam que certas propriedades linguísticas necessitam de uma atenção particular, devendo ser trabalhadas de modo diferenciado no ensino/aprendizagem, tendo em vista falantes de grupos linguísticos distintos.

**Palavras-chave:** aquisição, ensino/aprendizagem, língua não-materna

### 1. Introdução

Ampla investigação desenvolvida sobre a aquisição de línguas estrangeiras, segundas ou terceiras, assim como de português como língua não-materna (L2 daqui em diante), vem reforçando a relevância da Hipótese de Interface de Sorace & Filiaci (2006), segundo a qual as propriedades sintáticas são mais facilmente adquiridas do que propriedades de interface sintaxe e léxico/morfologia ou sintaxe e semântica, por um lado, gramática e pragmática, por outro lado. Os resultados obtidos na maior parte destes estudos indicam que propriedades resultantes da interface semântica com os outros módulos da mente humana que interagem na competência pragmática do falante se revelam resistentes a ser adquiridas, sendo o sucesso da sua aquisição mais suscetível de encontrar dificuldades em falantes de certas línguas maternas do que de outras e até mesmo entre indivíduos com a mesma língua materna.

Neste sentido, tem-se procurado delimitar as propriedades inerentes ao léxico e à gramática mental do falante que determinam a sua competência linguística numa língua não-materna, bem como as propriedades externas imprescindíveis ao bom desempenho discursivo nessa língua. Estes são aspetos para os quais a Teoria de Princípios e Parâmetros de Chomsky (1981 e seguintes) tem contribuído positivamente no sentido de apontar para a necessidade e possibilidade de distinguir as propriedades estritamente linguísticas dos aspetos extra linguísticos associados a um bom conhecimento e uso de qualquer língua nas funções para que ela é essencial: pensar e comunicar, adequadamente, em diversas situações.

Assumindo que o património genético humano inclui um sistema gramatical que incorpora um conjunto de princípios universais e, também, de parâmetros com a possibilidade de escolha entre dois valores apenas, importa investigar, por um lado, qual a relevância deste sistema inato no desenvolvimento do conhecimento linguístico na aquisição das línguas não maternas (L2 daqui em diante), por outro, qual poderá ser o papel da língua materna nesse processo.

---

<sup>519</sup>Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Portugal. E-mail: mf.xavier@fcs.unl.pt

<sup>520</sup>Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Portugal. E-mail: ana.madeira@fcs.unl.pt

Assim se explica o interesse da abundante investigação que tem sido desenvolvida sobre aquisição de outras línguas em simultâneo ou depois da aquisição da língua materna, procurando encontrar respostas para as seguintes questões:

- O continuum de desenvolvimento da L2 será ou não semelhante ao da língua materna?

- Haverá, no processo de aquisição de L2, acesso à gramática universal levando à (re)fixação dos valores dos parâmetros da L2 ou, pelo contrário, a língua materna do aprendente tem um papel determinante na aquisição da L2?

- Valores dos parâmetros idênticos na língua materna e na L2 serão facilitadores na aquisição das propriedades gramaticais associadas a esses valores?

Questões como estas deixam completamente de fora os conhecimentos extra linguísticos, socio-culturais, implicados nas realizações discursivas associadas à competência pragmática do falante e que são indispensáveis para uma boa performance linguística. Por esta razão, tem sido necessário tentar responder à seguinte questão:

- Em que domínios e em que estádios de aquisição de L2 haverá interferências gramaticais e/ou pragmáticas da língua materna?

Nestes termos, tem-se considerado útil investigar separadamente as propriedades associadas aos diferentes domínios da competência linguística para melhor compreender o que distingue esta da competência pragmática em que está inserida. A análise e compreensão destes fenómenos deverá poder contribuir para a tomada de decisões de reforço e insistência, maiores ou menores, em aspetos relevantes para o ensino/aprendizagem de línguas.

## 2. Léxico e sistema gramatical

Importa começar por clarificar, embora de forma sucinta, o que se entende por competência linguística na Teoria de Princípios e Parâmetros. Esta implica o conhecimento lexical e o conhecimento gramatical dos princípios universais e dos valores dos parâmetros sintáticos de uma língua particular, que se desenvolve na mente de cada falante, constituindo a sua língua interna. A gramática cognitiva do falante atua como um sistema computacional em que a sintaxe organiza os elementos do léxico selecionados para gerar frases em concordância com os princípios universais e os valores de parâmetros que permitem, mas também restringem, a variação linguística e caracterizam cada língua.

Como se sabe, o léxico das línguas particulares, composto por um conjunto fechado de itens funcionais (morfemas livres e presos) e um conjunto aberto de itens de conteúdo, tem de ser aprendido, e o desenvolvimento deste vai-se processando em simultâneo com o desenvolvimento do sistema gramatical correspondente.

Tal como a criança brasileira, portuguesa, francesa, inglesa, alemã, ou de outra nacionalidade e língua, aprende, na sua língua materna, por exemplo, o verbo *dar/donner/give/geben/...*, respetivamente, o aprendente de L2 terá de aprender este verbo na L2. Sendo a semântica inerente ao verbo *dar* idêntica em qualquer língua – *dar* seleciona três argumentos (x, y, z) – a interpretação semântica de cada um deles é a mesma em todas as línguas, seja quais forem as designações das funções semânticas atribuídas a cada argumento (por exemplo, relativamente ao verbo: *dar*<sup>521</sup> - x: agente/fonte, y: tema, z: alvo).

Observem-se alguns exemplos:

Português europeu

(1) a. Ontem a Maria deu um livro ao João

b. Ontem a Maria deu-lhe um livro

Francês

<sup>521</sup> Segundo a proposta de papéis temáticos de GRUBER (1967/1972); JACKENDOFF (1972).

- (2) a. Hier Marie a donné un livre à Jean  
 b. Hier Marie lui a donné un livre

Inglês

- (3) a. Yesterday Mary gave John a book  
 b. Yesterday Mary gave him a book

Alemão

- (4) a. Gestern hat Maria Johann ein Buch gegeben  
 b. Gestern hat Maria ihm ein Buch gegeben

Apesar de as frases exemplificadas terem o mesmo significado nas quatro línguas, têm, porém, elementos funcionais diferentes. Em português europeu, o artigo definido é realizado com os nomes próprios, o que não acontece nas outras três línguas; em português e inglês, o passado é simples, enquanto em francês e alemão o passado é composto. Para além destas diferenças, verifica-se naqueles exemplos que, à exceção do argumento com a função gramatical de sujeito, os outros dois podem ser realizados por categorias gramaticais diferentes e podem desempenhar funções gramaticais distintas. Por exemplo, o complemento indireto em português e francês, nos exemplos (1a) e (2a), é realizado como sintagma preposicional, nos exemplos (1b) e (2b), como pronome clítico, ocupando posições estruturais diferentes; em inglês, o mesmo argumento é realizado como sintagma nominal ou pronome complemento direto do verbo que o seleciona, exemplos (3a) e (3b); em alemão, tanto o nome como o pronome têm caso morfológico dativo, exemplos (4a) e (4b).

Os argumentos selecionados por um verbo podem também ocupar nas frases posições sintáticas diferenciadas, conforme permitem ou exigem as propriedades características dos respetivos sistemas gramaticais. Assim, também se verifica nos exemplos acima que as frases não têm todas a mesma ordem de palavras, os seus constituintes não estão todos nas mesmas posições sintáticas. De facto, as variações de ordem daquelas frases resultam, por um lado, das escolhas de elementos lexicais/morfológicos, por outro, das propriedades dos sistemas gramaticais.

Sabe-se que os pronomes são itens lexicais funcionais que podem ter informação gramatical diferente em diferentes línguas, como os exemplos (1b) a (4b) ilustram. Sendo todos aqueles pronomes de terceira pessoa do singular, o género não é o mesmo nas em todas as línguas: é neutro em português e francês, é masculino em inglês e alemão. E embora os pronomes daquelas frases tenham formas que nos indicam o caso (dativo em português, francês e alemão; objetivo em inglês), só no alemão a morfologia de caso é estruturalmente relevante na determinação das posições sintáticas que podem ocupar nas frases. Nas outras três línguas a informação de caso da forma morfológica dos pronomes é apenas uma herança histórica, uma vez que estas línguas não têm um sistema gramatical de casos morfológicos, que permita uma ordem de palavras mais livre à semelhança do que acontece nas frases do alemão. Ainda relativamente aos pronomes daquelas frases, verifica-se que o português e o francês têm pronomes clíticos, que ocupam posições sintáticas próprias, diferentes em cada uma destas línguas. Ocupam, também, posições estruturais diferentes daquelas em que os nomes argumentos complementos do verbo são realizados naquelas quatro línguas. Os pronomes clíticos têm, portanto, um comportamento sintático diferente dos pronomes ingleses e alemães, encontrando-se estes, tal como os nomes, em posições argumentais de complemento verbal, mas que são também posições distintas numa e noutra língua.

Assim, a distribuição e uso específicos dos pronomes fortes ou dos clíticos do português europeu são aspetos, entre outros, que serão identificados nas secções seguintes, em que é necessário insistir na prática de ensino para uma boa aprendizagem do português europeu por falantes com outras línguas maternas (cf. MADEIRA & XAVIER 2009; MADEIRA, XAVIER & CRISPIM 2009; 2013).

### 3. Hierarquia de Parâmetros na aquisição das línguas

De acordo com BAKER (2005), assumimos que as línguas se agrupam com base nos valores dos parâmetros que caracterizam os respectivos sistemas gramaticais e que existe uma hierarquia dos parâmetros que se encontra tanto na tipologia linguística como nos sucessivos sistemas gramaticais relativos ao processo de aquisição de qualquer língua, tanto materna como segunda ou terceira, cujos valores vão sendo fixados em sequência.

Note-se que, nas quatro línguas dos exemplos acima, o Parâmetro da Concordância se manifesta no facto de o sujeito concordar com a flexão verbal, não havendo nestas línguas concordância com o objeto. Em todas elas a posição básica do sujeito é à esquerda do verbo, correspondendo à ordem de constituintes S(ujeito) V(erbo). De facto, as frases de (1) a (3) ilustram aquela ordem, mas nos exemplos alemães, em (4), o sujeito está à direita do verbo, ordem que resulta, não do valor deste parâmetro, mas da ordem alterada pelo movimento do verbo auxiliar para a esquerda do sujeito, colocando o verbo na segunda posição da frase, o que corresponde ao valor do Parâmetro V2, característico da sintaxe do alemão e não das outras três línguas.

Outro parâmetro relevante a ser fixado no processo de desenvolvimento dos sistemas gramaticais, o qual pode ser observado na exemplificação das quatro línguas acima referidas, é o Parâmetro da Posição do Núcleo, também denominado de Direcionalidade de Regência. Este parâmetro estabelece dois tipos de línguas com base na ordem dos constituintes que fazem parte da relação estabelecida entre um núcleo de sintagma (o regente) e o seu complemento (o regido). Se, por exemplo, o verbo tem o(s) seu(s) complemento(s) à direita – as línguas são de núcleo inicial (VO) –, se o verbo tem o(s) seu(s) complemento(s) à esquerda – as línguas são de núcleo final (OV):

- as línguas românicas, o caboverdiano, o inglês, o chinês, ... são línguas VO, têm núcleo inicial;

- o alemão, o japonês, ... são línguas OV, têm núcleo final.

Nos exemplos de (1) a (4) pode-se observar que apenas o alemão tem uma ordem básica da frase em que os complementos do verbo principal são colocados à esquerda deste, porque é uma língua de tipo OV, ao contrário do que acontece nas frases das outras três línguas que fixaram o valor VO deste parâmetro, apresentando os complementos do verbo à direita.

Através da observação de textos escritos e orais em português L2, produzidos por falantes de línguas maternas dos dois tipos, verifica-se que, logo nos estádios iniciais, os aprendentes de português L2, independentemente do tipo da sua língua materna, fixam o valor do parâmetro do sistema gramatical português: núcleo inicial (VO). Não só o valor deste parâmetro é fixado muito cedo, como não se encontram diferenças temporais na fixação deste valor entre falantes de línguas maternas com valores distintos. E também no desenvolvimento da língua materna, tanto as crianças de línguas VO como as de línguas OV fixam o valor deste parâmetro muito cedo (cf. RIZZI 2002, entre outros).

O Parâmetro Pro Drop ou de Sujeito nulo tem sido o parâmetro mais investigado em aquisição. O valor deste parâmetro é, de acordo com BAKER, fixado mais tarde do que o do Parâmetro da Posição do Núcleo, referido anteriormente. De facto, só quando o sistema gramatical está apto a derivar estruturas de frases finitas completas, é que será fixado o valor deste parâmetro que caracteriza a língua que está a ser adquirida. No entanto, verifica-se que nem todas as propriedades associadas ao Parâmetro de Sujeito Nulo se manifestam na produção discursiva dos falantes logo que o valor está fixado, podendo mesmo nunca se manifestarem na produção dos aprendentes de L2.

Como se sabe, com base neste parâmetro, um grupo de línguas é caracterizado com a propriedade de poder não realizar o sujeito pronominal nas frases finitas, porque a flexão

verbal identifica um sujeito nulo e outro grupo de línguas não permite omitir o sujeito em frases idênticas, tendo por isso de realizar o sujeito foneticamente e graficamente:

- o português, o espanhol, o italiano, o chinês, ... têm sujeito nulo;
- o francês, o inglês, o alemão, o caboverdiano, ... têm sujeito obrigatório.

Como língua de sujeito nulo, o português europeu manifesta todas as propriedades morfosintáticas deste tipo de línguas, distinguindo-se das línguas de sujeito obrigatório. Nas frases finitas podem ocorrer sujeitos nulos referênciais, exemplo (5), os sujeitos expletivos são sempre foneticamente nulos, exemplo (6), o sujeito pode ser realizado à direita do verbo, exemplo (7) e não se verifica o efeito *that-t(race)*, que se manifesta nas línguas de sujeito obrigatório em frases superficialmente semelhantes à frase do exemplo (8).

(5) (Eu) vou para o Rio.

(6) (\*Ele) chove torrencialmente.

(7) Telefonou o João.

(8) Quem<sub>i</sub> pensas tu que -<sub>i</sub> pode ajudar?

Vários estudos sobre aquisição de L2 revelaram que, independentemente do tipo de língua materna, os aprendentes de L2 produzem sujeitos nulos nos estados iniciais<sup>522</sup>, à semelhança do que é reportado sobre aquisição de línguas maternas tanto de sujeito nulo como de sujeito obrigatório. Segundo Rizzi (2002), este facto deverá corresponder a uma característica universal do processo de desenvolvimento linguístico.

De facto, verifica-se que as propriedades associadas às línguas de sujeito nulo não são todas adquiridas simultaneamente, mas sim progressivamente, à medida que o sistema gramatical se vai desenvolvendo em estádios sucessivos até atingir a estrutura funcional da frase completa.

Os nossos estudo realizados sobre a aquisição de português europeu L2 confirmam estas conclusões, indicando não haver transferência, nem positiva nem negativa, do valor do parâmetro da língua materna, seja esta de sujeito nulo ou de sujeito obrigatório. Porém, a língua materna parece contribuir para um desenvolvimento mais rápido das propriedades associadas ao valor positivo deste parâmetro quando esta é de sujeito nulo. Produções de aprendentes de português L2 de línguas maternas de sujeito nulo revelam conhecimento daquelas propriedades mais cedo do que aprendentes de línguas de sujeito obrigatório. Esta diferença temporal parece não ter a ver com as propriedades estritamente sintáticas, mas sim estar relacionada com condições pragmáticas idênticas nas línguas de sujeito nulo, as quais divergem daquelas das línguas de sujeito obrigatório.

Efetivamente, existem condições pragmáticas do português europeu que determinam os contextos em que, habitualmente, aparecem nas frases sujeitos nulos e fonéticos, e estas são mais difíceis de adquirir do que as condições estritamente sintáticas, revelando-se até resistentes mesmo em níveis avançados de proficiência em português L2 (cf. MADEIRA, XAVIER & CRISPIM 2010).

No português europeu, os sujeitos pronominais são, em geral, foneticamente nulos quando a flexão verbal identifica a 1<sup>a</sup>. e a 2<sup>a</sup>. pessoas, exemplos (9), ou os referentes já são conhecidos no discurso, exemplo (10); os sujeitos são realizados foneticamente quando os referentes são novos, exemplo (11), para desfazer ambiguidade, exemplo (12), como foco contrastivo (13).

(9) Vou ao teatro amanhã. Queres ir?

(10) A Maria vai ao teatro todas as semanas. Gosta mesmo de teatro.

(11) Hoje, eu levantei-me muito tarde. Ele não me acordou como habitualmente.

(12) O João e a Joana viajam muito. Ela tira muitas fotografias.

(13) O JOÃO. Ele canta bem, a Maria não.

<sup>522</sup> Cf. MADEIRA, XAVIER & CRISPIM (2009) e as respetivas referências bibliográficas.

Também a produção de frases com inversão da ordem básica sujeito-verbo (SV) para a ordem verbo-sujeito (VS), exemplificada em (7), que é uma característica do português europeu como língua de sujeito nulo, está sujeita a condições pragmáticas que demoram a ser aprendidas. De facto, os dados dos nossos estudos mostram que ainda em estádios avançados de aquisição do português L2, os aprendentes, mesmo sendo de línguas maternas de sujeito nulo, produzem poucas frases com sujeitos pós-verbais, e estas são maioritariamente de construções ergativas, exemplo (14)<sup>523</sup>.

(14) Chegou a hora de terminar.

#### 4. Conclusão

A investigação sobre o desenvolvimento do português europeu L2, à semelhança do que acontece no processo de aquisição de outras línguas não-maternas, aponta no sentido de, por um lado, validar a hipótese de que os aprendentes percorrem estádios semelhantes no desenvolvimento do conhecimento gramatical destas línguas, por outro, reforçar a assunção de que o continuum de desenvolvimento se processa pela mesma ordem dos estádios de aquisição de língua materna. Nestes termos, os aprendentes terão acesso aos princípios e parâmetros da gramática universal, sendo o valor de cada parâmetro que caracteriza determinada língua fixado gradualmente, pela ordem que corresponde à hierarquia dos parâmetros (cf. BAKER 2005).

Os estudos realizados sobre dados tanto de compreensão como de produção, escrita e oral, de grupos de aprendentes de diferentes línguas revelam que as propriedades sintáticas associadas aos valores dos parâmetros são adquiridas facilmente, não necessitando de ser ensinadas, uma vez que são determinadas pela gramática universal. No entanto, tem sido demonstrado que nem sempre a produção discursiva manifesta o conhecimento de determinadas propriedades associadas ao valor fixado num determinado parâmetro, como é o caso da realização de inversão do sujeito em português europeu, ou de frases com extração do sujeito interrogativo de orações subordinadas com conjunção, que são mal-formadas nas línguas de sujeito obrigatório, manifestando *that-t(race) effect*, mas são gramaticais nas línguas de sujeito nulo, como é o português europeu. Para além disso, há evidência de que são as condições pragmáticas que determinam a produção discursivamente adequada destas e de outras construções, nomeadamente com sujeito nulo ou sujeito expresso, aquelas que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Torna-se então evidente que as condições de natureza pragmática assim como os itens lexicais, em particular, os funcionais, como a seleção adequada de preposições, de pronomes fortes ou de clíticos, e as flexões nominais e verbais, que manifestam concordância e valores de tempo, modo e aspeto, aqueles que se revelam problemáticos, podendo mesmo não chegar a ser totalmente aprendidos. Estes e a sua distribuição nas frases em realizações discursivas são os aspetos que exigem ser bem trabalhados no processo de ensino/aprendizagem do português e de outras línguas não-maternas<sup>524</sup>.

#### Referências bibliográficas

BAKER, Marc. Mapping the terrain of language acquisition. *Language Learning and Development* 1, 93-129. (Prepublication version). Manuscrito. Universidade de Rutgers, EUA. 2005 <http://>

CHOMSKY, Noam. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

<sup>523</sup>Cf. MADEIRA, XAVIER & CRISPIM 2009; 2010.

<sup>524</sup>Cf. SLABAKOVA 2009.

GRUBER, Jeffrey. *Functions of the Lexicon in Formal Descriptive Grammars*. Indiana University, Linguistics Club, 1972. (Tese de doutoramento, 1967).

JACKENDOFF, Ray. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge, Massachusetts: MIT, 1972.

MADEIRA, Ana; XAVIER, M. Francisca & CRISPIM, M. Lourdes. A aquisição de sujeitos nulos em português L2. *Estudos da Linguagem - Estudos em Aquisição de L1 e L2*. Vol. 7 (2), 163-198, 2009.

MADEIRA, Ana & XAVIER, M. Francisca. The Acquisition of Clitic Pronouns in L2 European Portuguese. In: PIRES, Acrísio & ROTHMAN, Jason (eds.) *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2009. 273-299.

MADEIRA, Ana; XAVIER, M. Francisca & CRISPIM, M. Lourdes. Pronomes clíticos na gramática de crianças falantes de crioulo. In: MARÇALO, M. João et al (eds.) *Língua Portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, Juntar Culturas. SlG 24 - Aquisição de Português como segunda língua. Actas do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. Évora: Universidade de Évora. 2009. <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slG24/01.pdf>

MADEIRA, Ana; XAVIER, M. Francisca & CRISPIM, M. Lourdes. Interpretação semântica e/ou pragmático-discursiva de sujeitos na aquisição do português L2. In: *APL – Textos Seleccionados. 25º. Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto, 2010. 513-529.

MADEIRA, Ana; XAVIER, M. Francisca & CRISPIM, M. Lourdes. A aquisição do infinitivo flexionado por falantes de chinês, espanhol e italiano. 2013. No prelo.

RIZZI, Luigi. On grammatical basis of language development: a case study. Universidade de Siena, 2002.

SLABAKOVA, Roumyana. What is easy and what is hard to acquire in second language? In: BOWLES, M. et al. (eds.) *Proceedings of the 10<sup>th</sup> Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference – GASLA*. Somerville, MA, 2009. 280-294.



## IMPLICAÇÕES DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO NA INTERFACE DA PRODUÇÃO ESCRITA DE PLM/PLE

Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro-UESC<sup>525</sup>

**Resumo:** O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a atuação das teorias de aquisição no ensino/aprendizagem de Português Língua Materna e Português Língua Estrangeira (doravante PLM/PLE), a exemplo da produção textual. No cenário do ensino de línguas, a escola deve refletir sobre as situações desse contexto, implementando práticas, por vezes apenas para a produção textual, sem levar em conta os aspectos linguísticos e não linguísticos, não satisfazendo assim as indiosincrasias do multiletramento as quais requerem vivências leitoras e escritoras, conforme discutem as Orientações curriculares. Conforme, Baralo (1998) e Briones, (2001) a Linguística Aplicada, transcendendo a perspectiva teórica, à luz das discussões de Moita Lopes, Rajagopalan, destaca a relevância do ensino e aprendizagem de línguas que valorizam a natureza social das múltiplas linguagens, considerando suas condições reais de uso. A entrada do texto no ensino de PLM/PLE, portanto, é necessária para formação de leitores e produtores de texto competentes, e tal entrada deve ser realizada através da abordagem dos gêneros textuais, da dimensão do funcionamento, pelo viés da comunicação e do aperfeiçoamento dela. Nesse sentido, a Linguística Aplicada crítica ou transgressiva tem permitido pensar o papel entre teoria e prática.

**Palavras - chave:** Linguística Aplicada. Aquisição. Ensino de PLE.

### 1. Adquirir uma língua estrangeira: aspectos preliminares

Ao refletir sobre a atuação das teorias de aquisição no ensino/aprendizagem de PLM/PLE fazemos alguns questionamentos como, por exemplo: o que fazemos para que a escola se posicione acerca das pesquisas envolvidas com os temas de leitura e escrita? Como diminuir o fazer da universidade do fazer do professor? Como oportunizar que o professor esteja inserido nessa parceria no sentido de que não seja invadida a privacidade do professor, e de outro lugar, queira lhe dizer como deve e/ou não deve fazer? A resposta, a esses questionamentos, por certo, norteará o processo de ensino aprendizagem de leitura e produção escrita nos dois eixos PLM/PLE. O objetivo dessas reflexões é aproximar o fazer profissional dos docentes nessa área, ressaltando que o ensino de línguas só pode ser examinado como uma forma de troca comunicativa: ensinar é pôr em contato, sistemas linguísticos, e as variáveis da situação refletem-se sobre a psicologia do indivíduo falante quanto sobre o funcionamento social em geral.

### 2. Teorias sobre a aprendizagem das LE

O estudo dos processos de aquisição e aprendizagem das línguas estrangeiras experimentou um importante desenvolvimento nos últimos tempos. Contudo, ainda se vê a necessidade de se buscar uma teoria que dê conta das dificuldades, internas e externas, que se apresentam no processo de aprendizagem de uma segunda língua. São muitos os fatores que intervêm neste processo. Vamos nos deter unicamente em dois deles: primeiro, a necessidade de encontrar vias alternativas para a prática e produção de novos elementos da língua,

---

<sup>525</sup> Professora titular do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz, coordenadora do Mestrado Profissional em Letras, em rede nacional, Ilhéus-Brasil. E-mail: dajudaalomba@hotmail.com.

facilitando assim a tarefa dos aprendizes e motivando constantemente sua aprendizagem. Em segundo lugar, trata-se de incentivar os aprendizes no processo gradual da aprendizagem, possibilitando um avanço qualitativo e quantitativo para que não se cometam erros nas suas distintas atuações linguísticas. Segundo M. Baralo (1998: 73), recorrer a tantos elementos como explicação da aquisição da L2 pode ser questionável para uma teoria ou uma investigação científica, já que os fatores que determinam o grau de dificuldade dos aprendizes de línguas estrangeiras são difíceis de mensurar.

Muitas teorias têm surgido no intuito de explicar os diferentes modelos de investigação que tratam de matizar os distintos aspectos da aquisição de segundas línguas, como a teoria condutista, a inatista e a interacionista<sup>526</sup>; as quais, segundo Baralo (1999:21) podem ajudar a explicar os diferentes aspectos do processo de aquisição da linguagem, quer dizer, os aspectos rotineiros e habituais, a complexidade da gramática abstrata e a relação entre forma e significado. Insistindo que o processo de aquisição é muito complexo, fica claro que não existe uma teoria que dê conta de todas as suas características e que permita observar os mecanismos subjacentes na aquisição-aprendizagem do aluno quando este aprende uma língua estrangeira.

Deste modo, deve-se respeitar a complexidade do referido processo, assim como a diversidade de teorias, observando os aspectos que dificultam o desenvolvimento, os quais podem incidir não somente na gramática da língua estrangeira que se aprende, como também nas variáveis cognitivas e afetivas que intervêm no processo de aprendizagem de uma L2.

### 3. Semelhança e diferença entre aquisição de língua materna e língua estrangeira

Se fizermos reflexões acerca desse tema e esforço de introspecção para conseguir conclusões da nossa experiência linguística, nos damos conta que o processo pelo qual adquirimos uma língua materna (LM) é muito diferente ao processo que seguimos quando adquirimos uma língua estrangeira (LE). Essa diferença se torna mais clara se o espaço de adquirir uma LE for na escola e se o aprendiz não tiver oportunidade de se comunicar de forma real com os falantes da língua meta. Esses aspectos dialógicos podem parecer um empecilho, mas talvez não seja tanto. Ao analisar o contexto percebermos que ambos os processos se assemelham muito mais do que podíamos imaginar. No decorrer da história a LM foi deixada fora do contexto da sala de aula de LE. (BROWN (2000), p. 27), sendo que esse autor sugere “pensar diretamente na língua meta” para “minimizar os erros de interferência” e “não recorrer á tradução. Atualmente alguns autores consideram o papel da LM como filtro afetivo, fonte de hipóteses e modelo para aquisição da LE. Já existe um consenso de que a mente do aprendiz não é vazia, e sim comparada a um CPU de diversas aprendizagens.

Igualmente, não seria contraditório afirmar que Brown (2000, p. 24) apresenta o efeito da LM do aprendiz como um dos doze princípios da aprendizagem de LE que servirá como base para a prática dos professores. Para esse autor, é uma tendência geral observar a LM como casa de interferências, de erros, já que o aprendiz assume que a LE funciona como a LM. Não devemos deixar de lado os efeitos que facilitam e que são menos visíveis, porque

---

<sup>526</sup> Segundo M. Baralo (1999: 20 e 66-67), no modelo interacionista, além do fator inatista, existe uma interação entre os fatores sociais, externos e ambientais que afetam a aprendizagem-aquisição da L2, como por exemplo, o *input* modificado e a interação com o falante nativo; e a situação social, econômica e cultural do falante estrangeiro. Os estudos da teoria interacionista se concentram mais na aquisição de uma L2 em contextos naturais, sem instruções formais (destacamos como exemplo dentro desta teoria os estudantes imigrantes). Ainda que nosso trabalho não atenda à complexidade dos fatores sociais, afetivos e ambientais, consideramos a teoria interacionista importante, pois de uma forma direta ou indireta estes fatores influem como variáveis de peso na aquisição-aprendizagem de uma língua estrangeira. Tal fator se observará mais adiante quando falarmos do aspecto social do conceito de interlíngua.

correspondem à parte correta da produção do aprendiz de LE. A interferência seria a transferência ou projeção de elementos ou propriedades da LM à LE.

A aprendizagem, portanto é uma progressão sistemática e criativa pela qual o aprendiz se apoia na generalização, para inferir regras permitidas pelo sistema linguístico da LE. Contudo não devemos considerar que todos os erros da produção em LE sejam oriundos do fenômeno da transferência. O aprendiz desenvolve uma interlíngua individual, muito diferente da LE de um nativo em constante evolução, isso porque as etapas de aproximação a LE estão sendo constituídas.

Nessa linha de pensamento, Taylor (1974, p. 25) corrobora em dizer que:

os tipos de erros que crianças e aprendizes de segunda língua cometem também sugerem uma tentativa de lidar com a língua meta diretamente e de usar o que eles já sabem sobre a língua meta em novas situações. O fato de a generalização e a analogia serem características tanto da aquisição da criança como do adulto indica que os adultos ainda têm a capacidade cognitiva, que é frequentemente atribuída unicamente às crianças, de aprender uma língua diretamente.

Além disso, as diferenças mais óbvias na aquisição da LM/LE estão relacionadas com a idade, que é um dos fatores que influenciam o modo como se aprende uma segunda língua. O contexto, a motivação e a necessidade pela qual se aprende.

Por esses motivos, “a reflexão não se concluirá. Na perspectiva das próximas evoluções que já se esboçam, o professor, sobretudo de línguas está comprometido com um processo contínuo de questionamento”. (MARTINEZ, 2009, p. 105). A busca de cientificidade à qual as teorias se inclinam implica a extensão dos recursos oferecidos e o desenvolvimento do espírito crítico

#### **4. A Análise Contrastiva (AC)**

Na aprendizagem de uma L2, é decisivo o papel da L1 nas possíveis interferências da língua materna do aprendiz. Fundamentado nesta hipótese, surgiu a Análise Contrastiva, projeto no trabalho *Teaching and learning English as a foreign language* de Fries (1945) e, mais adiante, no de R. Lado (1973) *Linguistics across cultures*. Em ambos os trabalhos, os autores propõem a comparação da língua nativa do estudante com a língua meta que se vai aprender. A AC parte do princípio de que o contraste linguístico pode determinar as similitudes e diferenças entre as duas línguas, e com isso se podem prever as dificuldades e os problemas que os estudantes podem enfrentar no processo de aprendizagem. A confrontação sistemática entre os dois sistemas linguísticos realiza-se em todos os domínios: (fonológico, gramatical, léxico e cultural).

Com a AC tenta-se prevenir a formação dos maus hábitos originados pelas diferenças entre os sistemas contrastados, assim como descrever a natureza das dificuldades e os possíveis erros. Para o modelo da AC, as diferenças existentes entre os hábitos da língua materna e os da segunda língua podem ser responsáveis da produção da interferência da língua nativa. Por isso, é possível que se observe uma dificuldade causada pela transferência literal e que se produza o erro na construção. R. Lado (1973) afirma que, no procedimento geral da comparação entre a estrutura da língua materna e a da língua meta é chave o conhecimento de si nas estruturas contrastadas: 1) manifestam-se da mesma maneira na forma; 2) tem o mesmo significado; ou 3) tem um sistema de distribuição semelhante. Segundo U. Weinreich (1953:18), quanto maior é a diferença entre os sistemas, ou quanto

mais numerosas são os padrões e a forma mutuamente exclusiva em cada língua, maior será o problema de aprendizagem e a área potencial de interferência.

## 5. A psicologia condutista e a transferência da L1

Até os anos setenta, na psicologia dominou a idéia de que a aprendizagem era o resultado da formação de hábitos. De acordo com esta maneira de pensar, a qual chamamos teoria condutista, tudo se aprende mediante o processo de condicionamento pelo reforço de associações, que partem de um estímulo que provoca uma resposta do organismo. Para aprender, depende dos estímulos que recebe do exterior, do meio no qual está imerso. A quantidade e a qualidade do *input* linguístico se convertem no principal fator para a aquisição de padrões de uso da língua em questão, da qual os aprendizes podem obter informação direta sobre a língua e seu funcionamento.

Para as teorias condutistas sobre aquisição, a língua materna e a língua estrangeira se aprendem da mesma maneira: mediante a imitação e o reforço; isto é, quem aprende uma língua, o que faz fundamentalmente é tentar imitar e repetir o que ouve, estabelece uma série de hábitos através do reforço que se efetua mediante repetições, correções, prática regular e observação das reações dos falantes da língua.

Na aquisição de uma L2, a teoria condutista destaca a influência da língua materna, causa de transferências e, sobretudo, interferências. Este último termo alude ao fenômeno da influência das estruturas linguísticas da L1 sobre as da L2. Quando L1 e L2 compartilham um significado, que se expressa linguisticamente de modos diferentes, existe uma probabilidade de que se cometam erros na L2, porque o aluno tende a transferir as estruturas da L1 à L2. Assim, considera-se que os erros cometidos resultam das interferências provocadas pela intervenção dos elementos linguísticos da L1 quando não se dominam na L2. Por exemplo:

(1)\* Minha prima mais velha está casada e tem um filho. Minha prima mais nova tem um filho, mais agora não é casada. Está divorciada, mais tem noivo. Meus primos não estão casados, mais meu primo mais novo tem namorada quasi noivo. (Estudante de nível intermediário).

C. Mellado Blanco e M. J. Domínguez Vázquez (1999: 492-497) afirmam que os fenômenos equivalentes ou quase equivalentes entre a língua materna e a língua meta podem ser enganosos para os alunos, já que os induzem a cometer erros como o dos falsos amigos, que são definidos como palavras de uma língua que têm relação etimológica com as de outra, sendo que ambas estão relacionadas historicamente quanto à origem e o significado. Além disso, não é possível que a aprendizagem de uma língua materna ou estrangeira consista na mera imitação porque o falante tem que adquirir maturidade linguística continuamente para interpretar e criar produções novas que não tenham sido utilizadas no seu cotidiano.

## 6. Versão forte e versão fraca

A versão forte trata de fazer um prognóstico apriorístico sobre as dificuldades na compreensão da fala com as que encontram os aprendizes da LE, partindo de dados não reais e sem se referir à práxis das duas línguas. Por outro lado, a versão fraca aporta dados reais sobre a interferência linguística da LM com a LE para estabelecer o grau de similitude entre ambos os sistemas e demonstrar que a previsão de erros nem sempre corresponde com a realidade, uma vez que os erros serão somente objeto de análise.

R. Wardhaugh (1983:8) avalia a versão forte da análise contrastiva, chegando à conclusão de que nem teoria linguística nem os próprios linguistas dispõem de um conjunto de universais linguísticos formulados em uma teoria global capaz de tratar adequadamente a

sintaxe, a semântica e a fonologia. Declara que a versão forte da Análise Contrastiva exige aos linguistas que disponham da linguística contrastiva para trabalhar de maneira completa na descrição do conjunto de diferenças entre as línguas. Pode-se dizer, assim, que o inadequado e superficial das descrições da versão forte da Análise Contrastiva levou muitos linguistas a optar pela fraca, que exigia unicamente a realização de uma análise dos erros cometidos juntos com algumas sugestões acerca do modo em que poderiam explicá-los, baseando-se nas diferenças existentes entre as línguas em questão. (LICERAS 1992, p. 221).

Em suma, a Análise Contrastiva no começo foi tida como uma teoria lingüística geral (versão forte) e, depois, cedeu a uma nova visão mais concreta (versão fraca). O modelo seguia tendo como objetivo construir uma gramática contrastiva, uma gramática que englobava uma descrição das similitudes e as diferenças entre a língua materna e a língua meta. Desta forma, acreditava-se que se poderia estabelecer uma hierarquia de correspondências nos diferentes níveis de análise linguística para categorizar as dificuldades na aprendizagem e remediar as possíveis interferências e, desse modo, aplicá-la à aprendizagem e ao ensino de línguas. Não obstante, pouco tempo depois questionou-se a validade desta teoria e inclusive tentou-se comprovar a sua utilidade pedagógica no ensino de línguas. Assim, surgiram uma série de críticas que veremos a seguir.

## 7. Críticas à Análise Contrastiva

A análise contrastiva deu origem a um grande desenvolvimento nas décadas dos anos cinquenta e setenta. Contudo, no final dos anos sessenta iniciou-se uma forte reação a este tipo de análise devido à diminuição dos trabalhos que desenvolviam suas atividades. Entre as críticas mais fortes, destacou-se aquela em que muitos erros cometidos não se deviam à interferência da L1, mas porque sua raiz encontrava-se na própria estrutura de aquisição da L2 (DUSKOVÁ, (1996[1983: 11-36], H. C. DULAY y M. K. BURT 1974: 4 37-56). Essa hipótese foi comprovada depois que muitos erros relacionados à interferência da L1 foram examinados e que se comprovou que haviam sido produzidos por falantes de línguas distintas.

Assim, cabe dizer que os erros atribuídos à interferência da língua materna, em certos casos, alcançaram uma média máxima de 33% do total dos cometidos pelos estudantes (S. FERNÁNDEZ 1997: 259), a investigação realizada por H. C. Dulay y M. K. Burt (1974) revelou que tais erros não sobrepuseram o número de 3%. Além disso, um grande número de estudos mostrou a existência de erros comuns produzidos por falantes de diferentes línguas maternas, o que demonstrava que há determinados traços que parecem idênticos em diversas línguas. Outros estudos indicaram que muitos dos erros atribuídos à transferência podem ser observados no processo de aquisição da língua nativa.

## 8. Á guisa de conclusão

Levando em consideração o que cada teoria simboliza, devemos explicitar que

“o modo de processamento dos dados por parte do aprendiz é uma ação que se passa, simultaneamente, nele e fora dele, um processo intrapsíquico e interacional ao mesmo tempo, típico do indivíduo em que sua gestão é mais ou menos conscientemente determinada (escolha, organização, retenção). Não resta dúvida de que o recurso à língua primeira ajuda o aprendiz a estruturar seus dois sistemas e se revela como de natureza capaz de fazer surgirem hipóteses sobre a L2”. (GIACOBBE, *apud* MARTINEZ, 2009), p. 28).

No que diz respeito às pesquisas realizadas em sala de aula, nas últimas décadas, é possível concluir que a sala de aula é um *lócus* de investigação e resposta às indagações sobre

o ensino e aprendizagem e sobre questões condizentes, sendo o professor pesquisador de sua própria prática. Assim, na interface entre a produção escrita e as teorias de aquisição, aprendizes e mediadores precisam se reconhecer como sujeito dessas linguagens podendo ler e gerir textos com liberdade, com criticidade na perspectiva das teorias de aquisição.

### Referência Bibliográficas

BRIONES, A. I. *Dificuldades de la lengua portuguesa para hispanohablantes de nivel avanzado*. São Paulo: Instituto Cervantes. 2001.

BROWN, H. *Teaching of Language Learning and Teaching*. (4ª ed.) New York: Longman, 2000.

BARALO, M. *Experto en enseñanza del español como lengua extranjera. Teorias de adquisición como lengua extranjeras y su aplicación a La enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 1998.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

DUSKOVÁ, L. On sources of errors in foreign language, *IRAL* 7: 1969, p. 11-36.

DULAY, H. C. y BURT, M. K. Natural sequences in child second language acquisition, *Language Learning*, 1974 24: p. 37-36.

FERNANDEZ LOPEZ, S. *Interlengua y Analisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 1997.

FRIES, Chhh. C. *Teaching and learning English as a foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1945. .

LADO, R. *Linguística Contrastiva. lengas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá. 1973.

LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor 1992.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.

MELLADO BLANCO, C. y DOMINGUEZ VÀZQUEZ, M. J. Interferencias lingüísticas español-alemán: un enfoque comunicativo-pragmático. In T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1999. p. 492-497.

TAYLOR, B. F. toward a theory of language acquisition. *Language Learning*, n. 24, 1974, p.23-36.

WARDHAUGH, R. The contrastive analysis hipotesis, *Tesol Quarterly*, 1983. 4: 7-8.

WEINREICH, U. *Languages in contact: findings and problems*. Nueva York. 1953.